

## REFLEKSJE NAD MERYTORYCZNĄ ZAWARTOŚCIĄ PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH DO HISTORII NOWOŻYTNEJ

Marek Ferenc

Uniwersytet Jagielloński

### ABSTRACT

#### REFLECTIONS ON THE SUBSTANTIVE CONTENT OF MODERN HISTORY SCHOOL TEXTBOOKS

History textbooks intended for the lower secondary schools introduce the modern era in the second grade. The problem is that its chronological framework is too broad, which results in the use of numerous shortcuts as well as in superficial treatment of a variety of issues. With regard to the textbook structure, one can notice a certain unity and typicality. Standard chronological-problematic system was used. Source texts are a regular part of textbooks, usually accompanied by appropriate questions and tasks for students. Sources included in textbooks are generally well and aptly chosen. What is more, the books provide a chronological summary of major events in the form of tables or chronological tables, calendars, or timelines. We should appreciate the fact that it becomes a norm to include explanations of various difficult terms and concepts. Iconography is to be found in many textbooks and one can notice its diversity; outside illustrative function, it provides a lot of additional knowledge. All textbooks are characterized by a rich and varied graphic design. On the other hand, there may be some objections as to the illustrations used in the school books; this refers primarily to their size – often illustrations are simply too small and there is little to be seen on them. Similar objections can also be applied to the maps – they are either too small and illegible or contain too much information as well as cover a too long period.

**Key words:** History textbooks, modern era, skills

**Słowa kluczowe:** podręczniki, epoka nowożytna, umiejętności

Na wstępie jestem zobowiązany zaznaczyć, że poniższe refleksje i uwagi zostały sformułowane po lekturze i na przykładzie podręczników recenzowanych w ramach prac Komisji Polskiej Akademii Umiejętności do Oceny Podręczników Szkolnych<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Ferenc, *Ocena podręcznika do historii dla II klasy szkół ponadgimnazjalnych autorstwa Bożeny Popiołek „Historia. Ludzie i epoki”* [w:] *Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. III, red. G. Chomici, Kraków 2005, s. 139–151; idem, *Opinia o podręczniku: Mikołaj Gładysz, „Historia II. Część 1: Od oświecenia do 1918 roku”*, Gdańsk 2003 [w:] *Prace Komisji do Oceny Podręczników*

Należy też wyraźnie podkreślić, że nie pochodzą one od nauczyciela korzystającego z podręczników w codziennej praktyce dydaktycznej, ale od historyka zatrudnionego na uniwersytecie, czyli kogoś, kto patrzy na nie niejako z boku, spoza szkoły. Można by wprawdzie uznać studentów historii, z którymi pracuję, za przedstawicieli absolwentów szkół średnich wyedukowanych na podręcznikach do historii, ale jest to reprezentacja, moim zdaniem, dość specyficzna, bo – przynajmniej teoretycznie – skupiająca młodych ludzi zainteresowanych historią i lubiących ją, a w najgorszym wypadku nieobawiających się tego przedmiotu. W moim odczuciu najważniejszymi recenzentami podręczników szkolnych są uczniowie oraz nauczyciele, dla których zostały one napisane. Nie zastąpią ich żadni ministerialni rzeczoznawcy ani naukowcy, choć ci ostatni mogą, a nawet powinni, oceniać zawartość merytoryczną podręczników, toteż postaram się skupić głównie na tej ostatniej kwestii. Jako że będę to czynił w oderwaniu od procesu dydaktycznego, może niezbyt słusznie, postaram się omówić przede wszystkim podręczniki do gimnazjum, sporadycznie tylko nawiązując do książek dla szkół ponadgimnazjalnych (liceum ogólnokształcącego, technikum, liceum profilowanego). Chciałem też podkreślić, że nie zajmuję się analizowaniem towarzyszących zazwyczaj współczesnym podręcznikom różnego rodzaju wydawnictw i materiałów dodatkowych (pomocniczych), czyli przewodników metodycznych, zeszytów ćwiczeń itp. Nie chcę również poświęcać czasu nowej podstawie programowej, która zresztą spowodowała potrzebę wycofania lub przeredagowania większości obecnych do niedawna na rynku księgarskim popularnych podręczników.

Zwykłą i powszechną praktyką jest wydawanie podręczników w seriach, które w założeniu powinny towarzyszyć uczniom przez kilka lat edukacji szkolnej. Autorzy poszczególnych tomów muszą więc swoje części dostosować do charakteru i wymogów całej serii, co znacznie ogranicza ich swobodę. Niemniej w ramach jednego

---

*Szkolnych*, t. IV, red. G. Chomicki, Kraków 2006, s. 61–64; idem, *Recenzja podręcznika Tadeusza Cegielskiego i Mirelli Kurkowskiej*, „Człowiek i historia. Część 3: Czasy nowożytne do 1815 roku [w:] *Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. V, red. A. Kastory, G. Chomicki, Kraków 2007, s. 91–94; idem, *Opinia o podręczniku: Michał Kopczyński*, „Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. Historia. Czasy nowożytne. Część 1: 1492–1696”, Warszawa 2006 [w:] *Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. VI, red. G. Chomicki, Kraków 2008, s. 75–78; idem, *Uwagi na temat podręczników do historii dla klasy drugiej gimnazjum: 1) Jacka Chachaja i Janusza Droba*, Historia. Czasy nowożytne. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa II, Warszawa 2010, Wydawnictwa Szkolnego PWN; 2) *Tomasza Małkowskiego i Jacka Rzeźniowieckiego*, Historia II. Podręcznik dla klasy II gimnazjum, Gdańsk 2010, Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego; 3) *Stanisława Roszaka*, Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum, Straszyn 2010, Wydawnictwa Nowa Era; 4) *Janusza Ustrzyckiego*, Historia 2. Podręcznik dla gimnazjum, Gdynia 2010, Wydawnictwa Pedagogicznego „Operon”, „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”, t. X, red. G. Chomicki, Kraków 2012, s. 57–70; idem, *Opinia o podręcznikach do historii nowożytnej dla klasy II gimnazjum: S. Ciara, J. Sikorska-Kulesza*, W kalejdoskopie dziejów..., Wydawnictwo JUKA, Warszawa 2010; *M. Jadcza, M. Meissner-Smoła, S. Zajac*, Historia. Poznajemy przeszłość..., Wydawnictwo SOP Oświatowiec, Toruń 2010; *Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach*, Historia. Człowiek i jego cywilizacja..., Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2010; *G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak*, Historia. Przez tysiąclecia i wieki..., WSiP, Warszawa 2010; *I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch*, Blżej historii..., WSiP, Warszawa 2009, „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”, t. X, s. 71–98.

wydawnictwa i pod jednym szyldem często ukazują się pozycje różnej jakości. Serijność książek wymaga dobrej i ścisłej współpracy między wydawcą i autorem lub autorami. Często trudno stwierdzić, czy uchybienia lub błędy powstały z winy oficyny wydawniczej, czy też autora. Niekiedy pewne rozwiązania przyjęte w ramach serii świetnie pasują i sprawdzają się w jednej epoce historycznej, a gorzej w innej. Czasem dobrzy autorzy nie potrafią się przystosować do koncepcji przyjętej dla kilkutomowego wydawnictwa, bo ta im po prostu nie odpowiada. Obecnie, z różnych względów, trudno sobie wyobrazić odejście od publikowania serii podręcznikowych.

Wydawcy bardzo starają się wyróżnić swoje podręczniki spośród masy innych, proponowanych przez konkurencję. Stosują różne zabiegi graficzne, a oprócz tego często nadają seriom literackie, „barwne” tytuły. Co ciekawe, ostatnio książki do gimnazjum, spełniające wymagania nowej podstawy programowej Ministerstwa Edukacji Narodowej z 2009 roku, chyba rzadziej ulegały tej tendencji i niektóre zadawały się skromnym głównym członem nazwy, za to wiele mówiącym: *Historia*, z dodaniem odpowiednich elementów wskazujących epokę, klasę i poziom szkoły, dla jakiej zostały przeznaczone<sup>2</sup>. Oczywiście częściej zdarzają się takie, które mają bardziej wyszukane tytuły, na przykład: *Bliżej historii*; *Historia. Człowiek i jego cywilizacja*; *Historia. Poznajemy przeszłość*; *Historia przez tysiąclecia i wieki*; *Śladami przeszłości*; *W kalejdoskopie dziejów*<sup>3</sup>. Ciekawe tytuły nadaje się również poszczególnym rozdziałom, co – jak można przypuszczać – ma pomóc uczniom w zapamiętaniu pewnych cech i specyfiki danych wydarzeń. Nie ma w tym nic złego i nie wydaje się, by inicjatywa wydawców była w tym wypadku szkodliwa. Należy tylko uważać, by zbytnio nie przesadzić z poetyką oraz unikać metafor mogących dezinformować czytelnika.

Współczesne podręczniki do historii są bardzo bogate i kolorowe, pełne różnych ramek, podkreśleń, rodzajów druku, żywej paginy i informacji na marginesach. Dawniej, to znaczy jeszcze kilka lat temu, w przypadku publikacji przeznaczonych jednocześnie dla liceów, techników i liceów profilowanych, dodatkowo uwzględniających zakres podstawowy i rozszerzony, kolorowa czcionka służyła odróżnieniu części przeznaczonych dla różnych adresatów. Bywa, że wydawcy stosują takie nowoczesne metody drukarskie z przesadą i niezbyt zręcznie, rozbijając tok narracji, uszczuplając właściwy tekst i utrudniając korzystanie z podręcznika, który staje się

<sup>2</sup> Przykładowo: J. Chachaj, J. Drob, *Historia. Czasy nowożytne. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa II*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2010; T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, *Historia II. Podręcznik dla klasy II gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010; J. Ustrzycki, *Historia 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”, Gdynia 2010.

<sup>3</sup> Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Historia. Człowiek i jego cywilizacja. Gimnazjum. Podręcznik dla klasy drugiej*, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2010; S. Ciara, J. Sikorska-Kulesza, *W kalejdoskopie dziejów. Podręcznik do historii. Czasy nowożytne. Gimnazjum. Klasa 2*, Wydawnictwo „JUKA”, Warszawa 2010; M. Jadcak, M. Meissner-Smoła, S. Zajac, *Historia. Poznajemy przeszłość. Czasy nowożytne do 1815 roku. Gimnazjum. Klasa 2*, Wydawnictwo SOP „Oświatowiec”, Toruń 2010; I. Kąkolowski, A. Plumińska-Mieloch, *Bliżej historii. Gimnazjum. Klasa 2*, WSiP, Warszawa 2009; G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Historia. Przez tysiąclecia i wieki. Gimnazjum. Klasa 2*, WSiP, Warszawa 2010; S. Roszak, *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn 2010.

mało czytelny<sup>4</sup>. Są też dostępne, choć w mniejszej liczbie, podręczniki skromniejsze i „spokojniejsze”, mimo stonowanej formy merytorycznie bardzo dobre<sup>5</sup>. Nauczyciel może więc wybierać, dostosowując książkę także pod tym kątem do swoich uczniów i ich upodobań.

Istotną kwestią są ramy chronologiczne podręczników. Mnie interesują książki obejmujące swoim zakresem epokę nowożytną (czy jak niektórzy wolą – wczesnonowożytną), która w świetle obowiązujących aktualnie przepisów powinna być omawiana w drugiej klasie gimnazjum. Można zaobserwować trzy główne tendencje. Część podręczników uwzględnia okres od końca XV wieku do 1815 roku<sup>6</sup>. Zbliżonym rozwiązaniem jest przyjęcie cezury czasowej od końca średniowiecza do końca XVIII wieku<sup>7</sup>. Wreszcie niektórzy autorzy decydują się na opisywanie w jednym tomie wydarzeń od XIV do końca XVIII wieku<sup>8</sup>. Ten ostatni podział może być zaskoczeniem, gdyż historycy są przyzwyczajeni do wyraźnego oddzielania średniowiecza od epoki nowożytnej. Zdziwienie tradycjonalistów będzie też zapewne budzić ujęcie przedstawione przez Stanisława Roszaka w książce Wydawnictwa Nowa Era, poświęconej czasom od XII do schyłku XVII wieku<sup>9</sup>. Prawdziwy problem tkwi jednak gdzie indziej. Na podstawie analizowanych przeze mnie podręczników gimnazjalnych do drugiej klasy wyraźnie bowiem widać, że we wszystkich wskazanych wyżej wariantach ramy chronologiczne są zbyt obszerne, co zmusza autorów do stosowania licznych skrótów i pobieżnego traktowania wielu zagadnień. Tym bardziej że w większości przypadków muszą w miarę starannie omawiać dwa wielkie przełomy kulturowe, czyli renesans i oświecenie, a przecież program wyraźnie zaleca szerokie uwzględnianie kwestii cywilizacyjnych, nawet kosztem historii politycznej. Za próbę wyjścia z tej sytuacji można uznać rozwiązanie zaproponowane w podręczniku Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego: *Historia II. Podręcznik dla klasy II gimnazjum* (Gdańsk 2010). Jego autorzy – Tomasz Małkowski i Jacek Rzeźniowiecki – skupili się na historii Polski, od początków państwowości do końca czasów saskich (1763). Dziejom powszechnym został w tym wypadku poświęcony wcześniejszy tom serii, przeznaczony dla klasy pierwszej. Czy któraś z powyższych opcji zwycięży i stanie się kanonem, trudno dzisiaj powiedzieć. Być może pozostaniemy przy różnorodności, sprawiającej jednak, że zmiana serii wydawniczej, w trakcie edukacji gimnazjalnej i nie tylko, będzie problematyczna, co chyba już obserwujemy.

W zakresie konstrukcji podręczników do historii łatwo dostrzec pewną jednolitość i typowość. Mianowicie standardem jest układ chronologiczno-problemowy. Niemal zawsze książki mają trzystopniowy podział: duże części, obejmujące więk-

---

<sup>4</sup> W moim subiektywnym odczuciu przykładem takiego przesytu jest podręcznik Wydawnictwa Pedagogicznego „Operon”: J. Ustrzycki, op.cit., passim.

<sup>5</sup> Na przykład G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, op.cit., passim.

<sup>6</sup> J. Chachaj, J. Drob, op.cit.; M. Jadczyk, M. Meissner-Smoła, S. Zajac, op.cit.; I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, op.cit.

<sup>7</sup> S. Ciara, J. Sikorska-Kulesza, op.cit.

<sup>8</sup> Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, op.cit.; G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, op.cit.; J. Ustrzycki, op.cit.

<sup>9</sup> S. Roszak, op.cit.

sze okresy dzielą się na rozdziały, a te z kolei na mniejsze podrozdziały. Trudno w zasadzie znaleźć odstępstwa od tego schematu, choć spotyka się różne jego modyfikacje. Oczywiście wewnętrzny podział książki przeznaczonej do użytku szkolnego powinien odpowiadać jednostkom lekcyjnym, ale tę kwestię pozostawiam już do rozważań nauczycielom. Wypada tutaj jeszcze wskazać, że normą w podręcznikach, z racji znacznej ilości i różnorodności zawartych w nich elementów, jest zamieszczanie swego rodzaju instrukcji dla użytkowników (w różnej formie), mniej lub bardziej uproszczonej, niewątpliwie ułatwiającej korzystanie. Takie zjawisko dało się zaobserwować jeszcze w publikacjach dostosowanych do dawnej podstawy programowej i przeznaczonych dla licealistów<sup>10</sup>. Pokazuje to stopień komplikacji graficznej i tekstowej współczesnych podręczników szkolnych, których nie da się po prostu czytać, jak tradycyjne książki, bo przypominają raczej kolorowe czasopisma ilustrowane lub strony internetowe. Można by nawet zaryzykować stwierdzenie, iż lektura podręczników nie za bardzo pomaga w rozwoju czytelnictwa.

Zdarzają się książki szkolne, które nazwałbym hybrydami, ponieważ w jednym opracowaniu łączą podręcznik, zestaw tekstów źródłowych, zeszyt ćwiczeń i mały informator historyczny<sup>11</sup>. Ma to swoje zalety, bowiem nie trzeba kupować kilku publikacji, ale również wady, właściwe wszystkim rzeczom uniwersalnym.

Stałym elementem podręczników do historii są mniej lub bardziej obszernie teksty źródłowe. Z reguły towarzyszą im odpowiednie pytania i zadania dla uczniów. Źródła zawarte w podręcznikach są zazwyczaj dobrze i trafnie dobrane. Niemniej zdarzają się przypadki błędów, na przykład podawania jako źródłowe tekstów napisanych przez współczesnych nam historyków<sup>12</sup>. Niektórzy autorzy potrafią bardzo zręcznie wkomponować fragmenty źródeł w tok narracji i świetnie uzupełniać nimi tekst<sup>13</sup>. Wypada pochwalić zamieszczanie w niektórych podręcznikach wyjaśnień pomocnych w posługiwaniu się tekstami źródłowymi oraz prezentowanie przykładowych analiz różnych ich rodzajów<sup>14</sup>.

W zdecydowanej większości przeglądanych przeze mnie podręczników z zakresu historii nowożytnej zamieszczono jakieś zestawienie chronologiczne najważniejszych wydarzeń. Zostały one ujęte w formę tablic lub tabel chronologicznych, kalendarium, bądź – najmodniejszych teraz – osi czasu. Te ostatnie są niekiedy zbyt uproszczone, przyjmując charakter bliższy ozdobnika<sup>15</sup>. W ogóle tego typu dodatki

<sup>10</sup> Przykładowo: M. Kopczyński, *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. Historia. Czasy nowożytne. Część I: 1492–1696*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2006.

<sup>11</sup> Można tu przywołać podręcznik przeznaczony niegdyś dla drugiej klasy liceum ogólnokształcącego, profilowanego i technikum: M. Gładysz, *Historia II. Część 1: Od oświecenia do 1918 roku*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2003.

<sup>12</sup> Na przykład Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, op.cit., s. 273 – jako tekst źródłowy podany tam został fragment książki Normana Daviesa *Boże igrzysko*, z tym że zaznaczono rok wydania 1992.

<sup>13</sup> T. Makowski, J. Rzeźniowiecki, op.cit., s. 78, 86, 89, 93, 96, 103, 110, 120, 125, 128, 134, 147, 148, 151, 156, 163, 167, 173, 177, 182, 190, 210, 222, 225, 232, 240, 272.

<sup>14</sup> M. Kopczyński, op.cit.; G. Kucharczyk, op.cit.

<sup>15</sup> J. Chachaj, J. Drob, op.cit., s. 12, 23, 91; T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, op.cit., s. 22, 34, 48.



często sprawiają wrażenie nieco niestarannie i pośpiesznie sporządzonych, stąd zdarzają się w nich liczne błędy, co w takich prezentacjach nie powinno się zdarzać.

Współczesne podręczniki zawierają wiele różnego rodzaju materiału ćwiczeniowego. Są to krótkie pytania, bardziej rozbudowane zadania oraz testy. W niektórych opracowaniach przybierają charakter obszernych bloków, które można wykorzystać na lekcjach powtórzeniowych<sup>16</sup>. Z mojego punktu widzenia część autorów nie docenia inteligencji uczniów, przynajmniej niektórych, bowiem zadają proste pytanie, do których odpowiedzi można znaleźć na tej samej stronie podręcznika i wystarczy ją tylko zacytować<sup>17</sup>. Za zupełnie nietrafione i warte wyeliminowania uważam polecenia, które najlepiej określić mianem ćwiczących wyobrażeń. Nakazują one uczniom wyobrażenie sobie, że znajdują się w jakimś konkretnym miejscu i czasie w przeszłości. Następnie – z tego punktu widzenia – mają oni wykonać określone zadanie lub odpowiedzieć na pytanie. Aby nie być gołosłownym, można podać przykłady takich nieszczęśliwych ćwiczeń z przywoływanego już podręcznika Tomasza Małkowskiego i Jacka Rzeźniowieckiego (zaznaczając, że zdarzają się one także w innych książkach). Na stronie 153 autorzy proponują uczniowi przeniesienie się do angielskiej tawerny portowej w 1545 roku i przeprowadzenie rozmowy z obecnym tam marynarzem. Sześć stron dalej (s. 159) znajdziemy z kolei zadanie wyobrażenia sobie przypadkowego spotkania w lesie w 1560 roku z pustelnikiem i poinformowania go o sytuacji religijnej w ówczesnej Europie. Na stronie 211 uczniowie otrzymują propozycję przeniesienia się do Polski 1569 roku w celu odbycia rozmowy o polityce z sąsiadem szlachcicem przy szklarnicy miodu. Pomijając ahistoryczność i nierealność takich wydumanych, hipotetycznych sytuacji, można się zastanowić, dlaczego nie zapytać wprost o: sytuację w Anglii w 1545 roku, wydarzenia religijne w Europie w XVI wieku czy wreszcie o politykę wewnętrzną i zagraniczną Królestwa Polskiego za panowania Zygmunta Augusta. Po co sztucznie ubarwiać ćwiczenia, skoro idąc tym trybem rozumowania, można otrzymać od dowcipnego ucznia jak najbardziej uprawnioną odpowiedź, że: z angielskim marynarzem rozmawiał o kobietach, a ze szlacheckim sąsiadem o wyższości wina nad miodem. Uczniowska inwencja mogłaby tylko łagodniej potraktować sytuację z pustelnikiem, ale ja zastanawiałbym się, jak świętobliwy starzec mógł zareagować na informacje o wystąpieniu Lutra i reformacji oraz czy nie przypłaciłby tego zdrowiem.

Z uznaniem należy przyjąć fakt, że w podręcznikach do historii normą staje się zamieszczanie wyjaśnień trudniejszych terminów i pojęć. Wydawcy robią to na wiele sposobów. W moim subiektywnym odczuciu najwygodniejsze jest wykorzystywanie do tego celu przypisów<sup>18</sup>. Dużo rzadsze, a szkoda, jest dodawanie do książek szkolnych indeksów, które są przecież świetnym i powszechnie uznanym sposobem szybkiego wyszukiwania potrzebnych informacji<sup>19</sup>. Znacznie chętniej w podręczni-

<sup>16</sup> I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, op.cit.

<sup>17</sup> J. Ustrzycki, op.cit., s. 15 (polecenie wyjaśnienia pojęcia – mecenas).

<sup>18</sup> Taki zabieg został zastosowany w podręczniku autorstwa S. Ciary, J. Sikorskiej-Kuleszy, op.cit.

<sup>19</sup> Dwa indeksy, z których jeden obejmuje nazwiska, a drugi wybrane pojęcia wymienione w tekście umieszczono na końcu podręcznika Z. Bentkowskiej-Sztonyk i E. Wach, op.cit. Z kolei sam indeks pojęć uzupełnia książkę I. Kąkolewskiego i A. Plumińskiej-Mieloch, op.cit.

kach podawane są propozycje poszerzenia wiedzy. Tradycyjne, poprzez wskazanie dodatkowych lektur<sup>20</sup>, oraz nowocześniejsze, sugerujące także obejrzenie określonych filmów lub odwiedzenie poświęconych historii stron internetowych<sup>21</sup>.

Istotnym elementem każdej książki do historii są ilustracje. Nie ma sensu roz-wodzić się tutaj o ich roli i znaczeniu, ale warto się pokusić o garść refleksji i uwag. Ikonografia w wielu podręcznikach jest bardzo dobra, różnorodna i do-starcza dużo dodatkowej wiedzy. Można jednak stwierdzić także liczne situa-cje odwrotne. Zastrzeżenia do stosowanych w książkach szkolnych tak zwanych środków obrazowych można pogrupować. Na pierwszym miejscu wymienilibym częste umieszczanie ilustracji nieczytelnych. Nie chodzi tutaj o złą jakość druku lub papieru, bo pod tym względem w ostatnich latach nastąpiła ogromna poprawa. Niejednokrotnie ilustracje są jednak po prostu za małe i niewiele na nich widać<sup>22</sup>. Wydawcy w ten sposób oszczędzają miejsce, ale nie pewno nie podwyższają ja-kości swoich publikacji.

Kolejnym problemem związanym z ilustracjami są towarzyszące im zadania i py-tania, często nieprzemyślane, robiące wrażenie przypadkowych. W wielu wypadkach trudno zrozumieć, na czym miałyby polegać ich walory edukacyjne. Przykładowo w podręczniku gimnazjalnym Wydawnictwa JUKA opublikowanym w 2010 roku obok podpisanego zdjęcia przedstawiającego Salę Bitew w pałacu wersalskim znaj-dujemy pytanie: „Jak sądzisz, dlaczego ta sala nosi taką nazwę?”. Odpowiedź ucznia, który obejrzał ilustrację i przeczytał jej opis jest oczywista, tylko co z niej wynika i czego go to nauczyło? Pomijam już wydawanie poleceń do nieczytelnych zdjęć – zadania okazują się niewykonalne, ponieważ nie widać szczegółów, które należy opisać lub rozpoznać<sup>23</sup>.

Coraz częściej w książkach do historii stosuje się rysunki czy schematy rekon-strukcyjne (nazywane również „infografikami”), mające przybliżyć i wyjaśnić czy-telnikowi wygląd przedmiotów, miast, budowli, strojów itp. Wymagają one jednak szczególnej wiedzy, staranności i precyzji, a tych grafikom wydawniczym niekiedy brakuje. Stąd zdarzają się takie sytuacje jak w podręczniku gimnazjalnym Wydawnic-twa Szkolnego PWN, gdzie widnieje wyobrażenie Kozaka, posiadającego wpraw-dzie wyeksponowane różne typowe dla Zaporozca atrybuty, ale już niemającego ko-szuli<sup>24</sup>. Uczniowie otrzymują więc informację, że kozacki strój charakteryzował się brakiem wspomnianego elementu. W innych książkach także zdarzają się tego typu nieścisłości.

Moją szczególną irytację, niejednokrotnie już wyrażaną, budzi nagminne ilustro-wanie podręczników szkolnych dziełami sztuki nie pochodzącymi z epoki<sup>25</sup>. Nie-

<sup>20</sup> J. Chachaj, J. Drob, op.cit., s. 155.

<sup>21</sup> S. Roszak, op.cit., s. 14 nn.; J. Ustrzycki, op.cit., s. 54 nn.

<sup>22</sup> J. Chachaj, J. Drob, op.cit., s. 26; S. Ciara, J. Sikorska-Kulesza, op.cit., s. 53, 67, 58, 67, 187, 191, 206; G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, op.cit., s. 66.

<sup>23</sup> Zob. M. Ferenc, *Opinia o podręcznikach do historii nowożytnej dla klasy II gimnazjum...*, s. 73.

<sup>24</sup> J. Chachaj, J. Drob, op.cit., s. 40.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 38, 46, 59, 67, 70, 83, 127, 130, 135, 144, 145, 151; T. Małkowski, J. Rześniowiecki, op.cit., s. 11, 13, 20, 40, 48, 56, 57, 58, 62, 64, 70, 72, 80, 84, 86, 88, 92, 94, 99, 100, 102, 112, 120, 125,

zwykle popularne jest oczywiście wykorzystywanie malarstwa Jana Matejki, z nieśmiertelnym poczem królów polskich na czele. W rezultacie dzisiaj już nie sposób wytłumaczyć Polakowi, nie tylko gimnazjaliście lub licealiście, że Mieszko I mógł nie mieć długich czarnych włosów i brody. Autorzy i wydawcy muszą zaakceptować fakt, że źródłem ikonograficznym, dającym mniej lub bardziej rzetelną informację, jest wyłącznie wytwór artysty tworzącego w danych czasach. Można wprowadzić zamieścić jakieś późniejsze wyobrażenie, ale musi ono uwzględniać realia historyczne, a przede wszystkim należy to robić ostrożnie i z umiarem, przede wszystkim zaś ze świadomością, że prezentujemy artystyczną wizję przeszłości, a nie jej prawdziwy obraz.

Należy również zwrócić uwagę na prezentowane w podręcznikach mapy. Niektóre mają podobne wady jak ilustracje, na przykład są za małe i nieczytelne. Często wydawcy starają się na jednej mapie umieścić zbyt wiele informacji lub objąć nią za długi okres. W takiej sytuacji natłok symboli, kolorów itp. sprawia, że trudno taką mapę odczytać i zrozumieć<sup>26</sup>. Zdarzają się mapy nieszczęśliwie umieszczone, na przykład na zszytych kartkach, co sprawia, że nie widać sporych ich fragmentów<sup>27</sup>. Niestety nie zawsze autorzy map w książkach szkolnych są dostatecznie zaznajomieni z geografią historyczną, co powoduje dość liczne błędy, niekiedy niemal masowo powielane. Przykładowo na reprodukowanych w Polsce mapach (nie tylko do użytku szkolnego) prawie zawsze źle przedstawia się granice leżących w Wielkim Księstwie Litewskim województw: mścisławskiego i witebskiego<sup>28</sup>.

Wydawnictwa w celu uatrakcyjnienia swoich publikacji starają się wzbogacać tekst różnymi ciekawostkami i dodatkami. W większości są to rzeczy atrakcyjne i ciekawe. Niemniej w podręcznikach pojawiają się elementy, moim zdaniem, zbędne. Za takie uważam, modne ostatnio, rozbudowane strony tytułowe poszczególnych części<sup>29</sup>. Zazwyczaj poza tytułem nie ma w nich żadnej istotnej treści. Podobnie jest z wpisywanymi na początku rozdziałów zestawieniami ich zawartości, w formie streszczeń lub czegoś w rodzaju spisu treści<sup>30</sup>. Dyskusyjne jest też dodawanie do podręcznika płyty CD, jeśli zawarte na niej informacje tylko powielają wiadomości przytoczone w książce, a przy tym nie są bogatsze niż to, co można bez wysiłku znaleźć w internecie<sup>31</sup>.

Wielkim problemem stojącym przed autorami podręczników szkolnych jest takie zaprezentowanie materiału, by odpowiednio omówić temat, nie popadając przy tym

134, 136, 137, 147, 152, 160, 162, 163, 164, 168, 175, 177, 178, 179, 180, 185, 192, 202, 205, 206, 208, 211, 218, 222, 224, 226, 228, 231, 233, 239, 245, 246, 249, 261, 265, 266, 269, 276, 279; S. Roszak, *op.cit.*, s. 11, 14, 15, 16, 32, 36, 37, 40, 90, 92, 113, 147, 181, 186, 191, 194, 200, 206, 207, 209, 210, 216, 220, 227, 235, 236, 252, 257; J. Ustrzycki, *op.cit.*, s. 35, 45, 58, 60, 61, 96, 194. S. Ciara, J. Sikorska-Kulesza, *op.cit.*, s. 47, 48, 59, 71, 75, 76, 88, 104, 106, 110, 196.

<sup>26</sup> Zob. na przykład G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *op.cit.*, s. 118, 243.

<sup>27</sup> Z. Bentkowska, E. Wach, *op.cit.*, s. 6–7, 42–43, 88–89, 132–133, 156–157, 196–197, 234–235.

<sup>28</sup> Zob. na przykład M. Kopeczyński, *op.cit.*, s. 114.

<sup>29</sup> Zob. na przykład S. Roszak, *op.cit.*, s. 7, 47, 89, 129, 171, 215; J. Ustrzycki, *op.cit.*, s. 7–8, 55–56, 101–102, 155–156.

<sup>30</sup> Zob. na przykład S. Ciara, J. Sikorska-Kulesza, *op.cit.*; *passim*.

<sup>31</sup> Zob. płyta CD towarzysząca podręcznikowi S. Roszaka, *op.cit.*



w pułapkę uogólnień i uproszczeń. Konieczność stosowania skrótów, eksponowania kwestii ważnych kosztem mniej istotnych, jest sztuką bardzo trudną do opanowania i cechującą wybitnych autorów. Książki szkolne siłą rzeczy nie mogą opisywać wszystkiego i uogólnienia są konieczne. Nie mogą jednak zafałszowywać lub przeinaczać faktów historycznych.

Wreszcie na zakończenie należy wspomnieć o niestety zdarzających się błędach merytorycznych<sup>32</sup>. Bez względu na inne zalety książki, całkowicie i nieodwołalnie dyskwalifikują one podręczniki szkolne.

## BIBLIOGRAFIA

- Bentkowska-Sztonyk Z., Wach E., *Historia. Człowiek i jego cywilizacja. Gimnazjum. Podręcznik dla klasy drugiej*, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2010.
- Chachaj J., Drob J., *Historia. Czasy nowożytne. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa II*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2010.
- Ciara S., Sikorska-Kulesza J., *W kalejdoskopie dziejów. Podręcznik do historii. Czasy nowożytne. Gimnazjum. Klasa 2*, Wydawnictwo JUKA, Warszawa 2010.
- Gładysz M., *Historia II. Część 1: Od oświecenia do 1918 roku*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2003.
- Jadczak M., Meissner-Smoła M., Zając S., *Historia. Poznajemy przeszłość. Czasy nowożytne do 1815 roku. Gimnazjum. Klasa 2*, Wydawnictwo SOP „Oświatowiec”, Toruń 2010.
- Kąkolewski I., Plumińska-Mieloch A., *Bliżej historii. Gimnazjum. Klasa 2*, WSiP, Warszawa 2009.
- Kopczyński M., *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. Historia. Czasy nowożytne. Część 1: 1492–1696*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2006.
- Kucharczyk G., Milcarek P., Robak M., *Historia. Przez tysiąclecia i wieki, gimnazjum klasa 2*, WSiP, Warszawa 2010.
- Małkowski T., Rzeźniowiecki J., *Historia II. Podręcznik dla klasy II gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010.
- „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”, t. X, red. G. Chomicki, Kraków 2012.
- Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. III, red. G. Chomicki, Kraków 2005.
- Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. IV, red. G. Chomicki, Kraków 2006.
- Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. V, red. A. Kastory, G. Chomicki, Kraków 2007.
- Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. VI, red. G. Chomicki, Kraków 2008.
- Roszak S., *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn 2010.
- Ustrzycki J., *Historia 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Opeiron”, Gdynia 2010.

<sup>32</sup> Pomijam błędy drukarskie, bo te są w zasadzie rzadkością.